

Criblez, Lucien

Frank-Olaf Radtke: Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Bd. 8.) Opladen: Leske + Budrich 1996. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 1, S. 170-173



Quellenangabe/ Reference:

Criblez, Lucien: Frank-Olaf Radtke: Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Bd. 8.) Opladen: Leske + Budrich 1996. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 1, S. 170-173 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108723 - DOI: 10.25656/01:10872

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108723>

<https://doi.org/10.25656/01:10872>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 1 – Januar/Februar 1997

Thema: Jugend und Familie

- 3 HANS MERKENS
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 7 JÜRGEN ZINNECKER
Streßkinder und Glückskinder. Eltern als soziale Umwelt von Kindern
- 35 HARALD UHLENDORFF/LOTHAR KRAPPMANN/HANS OSWALD
Familie in Ost- und West-Berlin – Erziehungseinstellungen und
Kinderfreundschaften
- 55 ELKE WILD/KLAUS-PETER WILD
Familiale Sozialisation und schulische Lernmotivation
- 79 PETRA BUTZ/KLAUS BOEHNKE
Auswirkungen von ökonomischem Druck auf die psychosoziale
Befindlichkeit von Jugendlichen. Zur Bedeutung von Familien-
beziehungen und Schulniveau
- 93 HANS MERKENS/GABRIELE CLASSEN/DAGMAR BERGS-WINKELS
Familiale und schulische Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst
in der Jugendzeit

Weitere Beiträge

- 113 HEIDI KELLER
Eine evolutionsbiologische Betrachtung der menschlichen
Frühentwicklung

Diskussion: Autonomisierung von Schule als Reformstrategie

- 131 PETER M. ROEDER
Der föderalisierte Bildungsrat. Reformprogramme aus den Bundeslän-
dern
- 149 SIBYLLE BEETZ
Autonome öffentliche Schule – Diskussion eines Auftrags zur
Schulentwicklung

Besprechungen

- 167 HARTMUT VON HENTIG
Jerome Bruner: The Culture of Education
- 170 LUCIEN CRIBLEZ
Frank-Olaf Radtke: Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung
- 173 ULRICH PAPENKORT
Wolfgang Sünkel: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik
- 176 KARIN PRIEM
Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung; Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Aufklärung
- 180 KARIN PRIEM
Elke Kleinau/Christine Mayer (Hrsg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen

Dokumentation

- 183 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: Adolescence and Family

- 3 HANS MERKENS
 An Introduction
- 7 JÜRGEN ZINNECKER
 Children of Stress and Children of Happiness – Parents as children's
 social environment
- 35 HARALD UHLENDORFF/LOTHAR KRAPPMANN/HANS OSWALD
 The Family In East and West Berlin – Pedagogical attitudes and
 friendship among children
- 55 ELKE WILD/KLAUS PETER WILD
 Familial Socialization and Students' Motivation to Learn
- 79 PETRA BUTZ/KLAUS BOEHNKE
 The Effect of Economic Pressure On the Psycho-Social Well-Being of
 Adolescents: The importance of family relations and school track
- 93 HANS MERKENS/GABRIELE CLASSEN/DAGMAR BERGS-WINKELS
 The Influence of Family and School On the Constitution of the
 Self During Adolescence

Further Contributions

- 113 HEIDI KELLER
 An Evolution-Biological Perspective on the Child's Early Development

Discussion: The Autonomization of the School As a Reform Strategy

- 131 PETER M. ROEDER
 The Federalized "Bildungsrat" (Educational Council) – Reform
 programs of the Laender
- 149 SIBYLLE BEETZ
 The Autonomous Public School – A discussion of a mission for school
 development
- 167 *Reviews*
- 183 *Recent Publications*

geregt, aber auch strapaziert, es hat mich eher belastet als befreit. Wenn das die Wirkung auf einen im Amerikanischen gleichsam beheimateten, der Position des Autors gegenüber aufgeschlossenen, schon weitgehend gewonnenen Leser ist – wird es unsere deutsche, den Botschaften aus Amerika gegenüber skeptisch gewordene pädagogische Öffentlichkeit wohl nicht über ein paar Zitate hinaus beschäftigen. Und das wäre schade, erstens weil, was uns einen Sachverhalt, den wir kennen, neu zu denken veranlaßt, durchaus bekömmlich sein kann (*expertus dico*); zweitens weil die Gründe, aus denen wir die Türen noch nicht geschlossen haben (s.o.), die falschen sein könnten. Man wird sich nach der Lektüre fragen, ob die Verteidigung der „Bildung“ bei der Tradition gut untergebracht ist, besser als bei einer Wissenschaft von den fundamentalen Kulturfunktionen: Erzählen, Lehren, Erklären, Verstehen, Wissendes Handeln.

Die Lektüre, das will ich damit sagen, lohnt sich auch für diejenigen, die eher abgeneigt sind, Americana zu lesen. Diesmal sollten sie es tun: im Original, bevor die Klärungen, die das Englische vornimmt, in der (wohl unvermeidlichen) deutschen Übersetzung verschwinden.

Prof. Dr. HARTMUT VON HENTIG
Kurfürstendamm 214, Gartenhaus Iks. III,
10719 Berlin

Frank-Olaf Radtke: *Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung.* Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Bd. 8.) Opladen: Leske + Budrich 1996. 271 S., DM 39,-.

Mit der Diskussion um die Struktur der Lehrerbildung ist immer wieder eine Diskussion um die Funktion der Erziehungs-

wissenschaft in dieser Ausbildung verbunden. Die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrerinnen und -lehrer ist – anders als diejenige der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer – auf die Erziehungswissenschaft zur Legitimation ihrer Wissenschaftlichkeit angewiesen. Die Erziehungswissenschaft formierte sich im Gegenzug im Prozeß der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung einerseits, der Bildungsexpansion andererseits erst richtig als wissenschaftliche Disziplin und moderne Sozialwissenschaft. In diesem Prozeß „blieb die für die Pädagogik charakteristische Vorstellung der Einheit von Theorie und Praxis erhalten“ (S. 11). Um eine Kritik an dieser Einheitsidee, an der ideologisch, trotz institutioneller Aufspaltung der Lehrerbildung in unterschiedliche Ausbildungsphasen, festgehalten wurde, geht es im vorliegenden Buch.

Der erste Teil will zweierlei leisten: Einerseits ist er als wissenschaftliche Zeitgeschichte zu lesen, in der die Veränderungsprozesse des erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses im Rahmen des Prozesses der Versozialwissenschaftlichung aufgezeigt werden (Kapitel I und II). Andererseits wird die breit akzeptierte Überzeugung, daß handlungsleitendes Wissen das pädagogische und unterrichtliche Handeln anleitet und steuert, einer Kritik unterzogen (Kapitel III und IV).

Die Versuche einer „wissenschaftlichen Modernisierung der Erziehung“ (S. 19) verlaufen nach RADTKE in zwei Etappen: Zunächst wird die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis von der Kommunikation zwischen Wissenschaftlern und Praktikern erwartet (S. 37 ff.). Dieser Versuch ging von der Einsicht aus, daß „die Reform nicht bürokratisch-technisch und nicht an den Handelnden vorbei gelingen konnte“ (S. 39). Die Handlungsforschung schien dafür das geeignete Paradigma zu sein, gab sie doch vor, daß Forschen, Erkennen und Handeln ein einheitlicher Prozeß sein könnten, „an dessen Ende der

wissenschaftlich aufgeklärte Praktiker stünde, für den wissenschaftliche Erkenntnis und praktisches Know-how keine Gegensätze mehr bilden“ (S. 43).

Diese Lösungsversuche des Transferproblems seien gescheitert. „Zu beobachten war der selektive oder strategische Umgang mit sozialwissenschaftlichem Wissen unter Opportunitätsbewegungen“ (S. 46). RADTKE führt dieses Scheitern u. a. auf zwei implizite Annahmen zurück, nämlich auf die Annahme einer „höheren Rationalität (= Dignität) wissenschaftlichen Wissens“ (S. 46) gegenüber alltäglichem Wissen und auf die Überzeugung der Aufklärungsfähigkeit der Praxis.

Auf dem Hintergrund der Alltagswende folgte diesem Scheitern die zweite Etappe des Versuchs einer wissenschaftlichen Modernisierung der Erziehung (S. 48 ff.): Dem Alltagswissen wird nun seine eigene „Dignität“ zugesprochen. Dies bedingt die Unterscheidung von Wissenstypen, zumindest diejenige von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. „Aus revidierter Sicht ist die Vermittlung von Theorie und Praxis nicht länger ein *Transferproblem*, sondern ein Problem unterschiedlicher *Wissensstrukturen*, deren *Transformation* oder, grundsätzlich, deren *Transformierbarkeit* zur Debatte steht“ (S. 51; Hervorh. im Orig.). Wissenschaft hat es demnach nicht einfach mit Praxis zu tun, sondern mit Alltagswissen, das durch wissenschaftliches Wissen aufzuklären sei.

Daß auch dieser Ansatz im Hinblick auf die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern *vor* ihrer praktischen Unterrichtstätigkeit scheiterte, hat nach RADTKE mit der kognitionspsychologischen Annahme zu tun, daß dem Handeln rationale Entscheidungen, wie zu handeln sei, vorausgingen. Dagegen stellt RADTKE fest: „Um ein Unterrichtsziel (vorausgehende Absicht) zu erreichen, bedarf es einer Kette von absichtsvollen Handlungen, die im voraus nicht beabsichtigt/geplant werden können, weil die Not-

wendigkeit, sie auszuführen, situativ entsteht und nicht vorausgesehen werden kann“ (S. 70). Die Frage, wie Erziehungswissenschaft in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern unter diesen Bedingungen noch sinnvoll auf eine Praxis vorbereiten kann, stellt sie tatsächlich vor Legitimationsprobleme. Darin liegt auch das große Verdienst von RADTKE, nämlich das „Technologiedefizit der Erziehung“, das schon LUHMANN und SCHORR diagnostiziert haben (1979 in dieser Zeitschrift), auf die Lehrerbildung anzuwenden und die zu einfache Annahme, daß die Ausbildung auf die Praxis im Sinne einer Beherrschbarkeit von Unterrichtssituationen vorbereiten könne, zu kritisieren.

Auch wenn man der gewählten Abfolge von Theorieelementen in den Kapiteln III und IV, die diese Kritik an bisherigen Überzeugungen zum Lehrerhandeln aufbauen und von der analytischen Sprachphilosophie SEARLES über BOURDIEUS Habitus-Konzept zu LORENZERS Sprachphilosophie und OEVERMANNs objektiver Hermeneutik führt, nicht überall in ihrer Kombination und Argumentationslogik folgen mag, macht RADTKE insbesondere mit dem Einbezug der Sprachphilosophie doch deutlich, daß eine ausschließlich (kognitions-)psychologische Interpretation dem Lehrerhandeln im Unterricht bei weitem nicht gerecht wird. „Wenn der Handlung nicht notwendig etwas ‚vorausgeht‘, wird die Konstruktion ‚handlungsleitenden Wissens‘ problematisch“ (S. 77). Welche Funktion kann erziehungswissenschaftliches Wissen, das in der Ausbildung erworben wird, dann noch haben? Es bleibt ihr nach RADTKE die „*nachträgliche argumentative Aufbereitung der Wirklichkeit* mit dem Ziel, diese gültig, erträglich und akzeptabel zu machen“ (S. 104; Hervorh. im Orig.).

Der zweite Teil des Buches (S. 109 ff.) dient der Explikation dieser postulierten anderen Perspektive: Was nicht vor dem Handeln als explizites Wissen schon hand-

lungsleitend wirksam werden kann, kann wenigstens im nachhinein, im Reflektieren über das vergangene Handeln, thematisiert, aufgearbeitet und so für weiteres Handeln zur Verfügung gestellt werden. Beispiele aus der Lehrerfortbildung verdeutlichen unterschiedliche Strategien einer ‚nachträglichen Bewältigung‘ des Unterrichts. „Theorie kann Praxis reflektieren, und man muß sehen, was man dabei gewinnt“ (S. 106). Das angebotene Konzept ist eine Art ‚klinische Erziehungswissenschaft‘, in der zwischen Praktikern und Wissenschaftlern das, was der ‚Fall‘ ist, aufgearbeitet wird. Daß zu einer pädagogischen Handlungstheorie eine Art Kasuistik gehört, ist inzwischen jedoch keine neue Idee mehr. Daß man die Idee auf die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der dritten Phase ihrer Ausbildung bezieht, ist trotzdem sinnvoll. Allerdings ist fraglich, ob der geforderte Funktionswandel der Theorie für die Lehrer (fort)bildung erstens eine Veränderung wäre, die in der Lehrerbildungspraxis nicht schon vollzogen ist, und ob es sich zweitens dabei nicht eher um ein Aufgeben *erziehungswissenschaftlicher* Ansprüche überhaupt als nur um einen Funktionswandel handelt.

Aber auch wenn man in der Lehrerbildung in Zukunft im erziehungswissenschaftlichen Bereich inhaltlich etwas anderes tut als bisher und dieses andere dann wiederum Erziehungswissenschaft nennt, ist damit ja wenig gewonnen. Hier ist RADTKE zu wenig konsequent: Statt eine andere Erziehungswissenschaft für die Lehrerbildung zu fordern, wäre es naheliegender, nicht die Erziehungswissenschaft selbst, sondern die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung zur Diskussion zu stellen. Dies würde einerseits bedeuten, wirklich von den technologischen Allmachthoffnungen Abschied zu nehmen (und zwar in der ganzen Lehrerbildung, nicht nur in der dritten Phase), und andererseits hätte dies

wohl Konsequenzen für die Profession und die Disziplin.

Doch wichtiger als diese Frage scheint eine andere zu sein, die aber auch mit Rückwirkungen auf die Disziplin verbunden ist: Denkt man die Herausforderungen, die Unterricht an Lehrpersonen stellt, nicht nur didaktisch in einem technologischen Sinne, fällt die Konzeption der dritten Ausbildungsphase in der Lehrerbildung, wie sie RADTKE vorschlägt und konstruiert, allzu reduktionistisch aus. Eine Lehrerbildung in der dritten Phase, die sich als reflexive Aufklärung von Lehrerhandeln in Unterrichtssituationen definiert, ist wiederum eine pädagogisch-psychologische Konzeption, die vergißt, daß die Kritik am bisherigen Konzept des handlungsleitenden Wissens (S. 61 ff.), die RADTKE selbst betreibt, auch auf dieses Konzept angewandt werden kann: Wie nämlich die sozialwissenschaftlich reflektierte und durch fallbezogene Arbeit erhellte Praxis sich fruchtbar auf die Gestaltung zukünftiger Unterrichtssituationen auswirken kann, bleibt angesichts der von RADTKE selbst beschriebenen Entscheidungs- und Handlungsprobleme unter situativ hochdifferenten Bedingungen unklar. Es bleibt dann eine Behauptung, daß die für die dritte Phase der Lehrerbildung vorgeschlagenen Inhalte unterrichtspraktisch wirksamer sind als die bisherigen dieser Ausbildungsphase oder diejenigen der beiden anderen Phasen.

Angesichts der von RADTKE wohl zu Recht vorgebrachten Kritik an den bisherigen Konzepten der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und angesichts der Problemlage, daß die Kritik auch das neu vorgeschlagene Konzept trifft, wäre zu überlegen, ob nicht die bisher einseitige Legitimation der wissenschaftlichen Lehrerbildung durch die Erziehungswissenschaft aufzubrechen sei. Eine solche Sicht wird nahegelegt, wenn man sich an den Grundauftrag von Schule erinnert: die Einführung in die Kultur und damit – in

einem wissenssoziologischen Sinne – die Vermittlung von Kulturbeständen von der älteren an die jüngere Generation. So gesehen kann man zwar schon die ‚Technik‘ dieser Vermittlung in den Vordergrund des Interesses stellen und dann kritisch feststellen, daß eigentlich gar keine Technologie zur Verfügung steht. Eine andere Möglichkeit wäre, die zu vermittelnden Inhalte und die gesellschaftlichen (nicht die unterrichtlichen) Prozesse der Vermittlung vermehrt zu berücksichtigen. In einer solchen Sicht würde von vornherein feststehen, daß es nicht um *Handlungsanleitung* gehen kann, sondern um gesellschaftliche, kulturelle, politische und eben auch fachwissenschaftliche *Verstehensprobleme*. Dieses Verstehen zu befördern bliebe weiterhin Aufgabe einer *wissenschaftlichen Lehrerbildung*, die aber nicht mehr nur durch die Erziehungswissenschaft wissenschaftlich legitimiert würde.

Mit dem letzten Kapitel, „Wissenschaftliche Lehrerbildung“ überschrieben (S. 231 ff.), wird noch einmal deutlich, daß RADTKES Neukonzeption auf den Bereich der Fortbildung beschränkt bleibt. Diese Konzentration auf die Phase der Lehrerbildung, in der über Unterrichtshandeln reflektiert werden kann, ist zwar verständlich. Allerdings taugt dieses erziehungswissenschaftliche Konzept (wenn es denn noch ein *wissenschaftliches* ist; die Nähe zur Therapie leugnet er selber nicht; vgl. S. 248 ff.) eben nur für die Fortbildung, die auf Erfahrung auch wirklich rekurren kann. Für die erste und die zweite Phase der Lehrerbildung schlägt RADTKE lapidar vor, sie von „unangemessenen Erwartungen zu entlasten“ (S. 255).

Daß sich Unterrichtserfahrung in der Lehrerbildung nicht simulieren läßt (S. 244), ist sicher richtig. Aber was denn eine Erziehungswissenschaft, wie sie hier skizziert wird, in den *beiden ersten Phasen der Lehrerbildung* zu leisten vermag und welche Art von Erziehungswissenschaft da ‚gelehrt‘ werden soll, bleibt offen. Da-

mit bleibt die Kritik RADTKES an einem allzu einfachen Verständnis dessen, was die wissenschaftliche Lehrerbildung für die Bewältigung der alltäglichen Herausforderungen des Unterrichtens leisten kann, zwar verdienstvoll, aber die Kritik fällt auf die eigenen Vorschläge einer Neukonzeption der dritten Phase zurück, weil unklar bleibt, wie die Erkenntnisse aus der Reflexion der Praxis das unterrichtliche Handeln verändern. Für die wissenschaftliche Konzeption der ersten und zweiten Ausbildungsphase ist zudem wenig gewonnen, weil die Grundfrage unbeantwortet bleibt: Wie sind Lehrerinnen und Lehrer *durch Wissenschaft* auf die situativen Unsicherheiten ihrer alltäglichen Arbeit wirksam vorzubereiten?

Dr. LUCIEN CRIBLEZ

Institut für Pädagogik, Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern

Wolfgang Sünkel: *Phänomenologie des Unterrichts*. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim: Juventa 1996. 182 S., DM 29,80.

Das vorliegende Buch ist die wohl bemerkenswerteste didaktische Publikation der letzten Jahre. Die „Phänomenologie des Unterrichts“ kommt in mehrfacher Hinsicht einer ‚Summa‘ des Autors gleich: in ihrer systematischen Klarheit, ihrem fachwissenschaftlichen Gewicht, dem – allerdings nur bisweilen angedeuteten – klassischen Hintergrund (HERBART, SCHLEIERMACHER, DILTHEY, WILLMANN u. a.) und dem entfalteten Denkweg nach.

Didaktik ist für SÜNKEL die Wissenschaft des Unterrichts und als solche eine auf Praxis gerichtete Wissenschaft, weil sie sich auf die unterrichtliche Praxis „als Gegenstand“ und „als Motiv“ bezieht. Sein Entwurf gilt einer allgemeinen Didaktik, die den Unterricht unabhängig von seinen